

MASTER'S THESIS

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Jegerings, Liza

Award date:
2021

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl





De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

The mediating role of the psychological basic needs in the relationship between work pressure and intrinsic motivation for online professionalisation of primary school teachers.

Liza Jegerings

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Cursusnaam en cursuscode: Masterthesis OM9906
Naam begeleider: Prof. Dr. Desirée Joosten-ten Brinke
Datum: 18 augustus 2021

Inhoud

Samenvatting	3
Summary.....	3
1. Aansluiting Thema faculteit Onderwijswetenschappen / Externe instelling	5
1.1 Aansluiting thema.....	5
2. Inleiding.....	5
2.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	5
2.2 Theoretische kader.....	6
2.3 Vraagstellingen en hypothesen	11
3. Methode.....	12
3.1 Ontwerp.....	12
3.2 Participanten	13
3.3 Materialen.....	13
3.4 Procedure	14
3.5 Data-analyse	15
4. Resultaten	16
5. Conclusie en discussie	19
Referenties	23
Bijlagen.....	30
Bijlage 1. Informatiebrief	30
Bijlage 2. Informed consent verklaring	32
Bijlage 3. Debriefing	32
Bijlage 4. Enquête.....	33

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Samenvatting

Het onderwijs is aan vele veranderingen onderhevig. Het is van belang dat leerkrachten hierop inspelen, daarvoor moeten zij zich blijven professionaliseren. Door de coronapandemie worden professionaliseringsactiviteiten online gehouden. De werkdruk in het onderwijs is hoog en de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten lijkt niet vanzelfsprekend. Volgens Deci en Ryan (2000) kan intrinsieke motivatie verhoogd worden door in te spelen op de drie (psychologische) basisbehoeften. Het doel van dit onderzoek is om te kijken wat de mediërende rol van de drie basisbehoeften is in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering. De onderzoeksvraag is 'In welke mate beïnvloedt werkdruk de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs en hebben de drie basisbehoeften hierbij een mediërende rol?'. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is er een kwantitatief, cross-sectioneel onderzoek opgezet. Er werden vragenlijsten uitgezet onder leerkrachten basisonderwijs in Nederland.

Met behulp van verschillende regressieanalyses is het onderzoek uitgevoerd. Aan dit onderzoek hebben 176 participanten deelgenomen, hiervan was 10,8% mannelijk en 89,2% vrouwelijk. Uit de resultaten bleek dat er nauwelijks een relatie was tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering. Tussen werkdruk en autonomie en werkdruk en competentie was ook nauwelijks een relatie zichtbaar. Tussen autonomie en intrinsieke motivatie voor online professionalisering en competentie en intrinsieke motivatie voor online professionalisering was een duidelijke relatie zichtbaar. Uiteindelijk bleek dat 53,5% van de variantie in intrinsieke motivatie voor online professionalisering verklaard kan worden met werkdruk en autonomie. Echter, dit is niet significant. Aanbevolen wordt om in te steken op de autonomie en de mate van werkdruk van docenten.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het toevoegen van variabelen als 'leeftijd', 'opleidingsniveau' en 'woonplaats'. Het is onduidelijk of deze variabelen een invloed zouden kunnen hebben op de resultaten.

Summary

Education is subject to many changes. It is important that teachers respond to this, for which they must continue to professionalize. Due to the corona pandemic, professionalization activities are being held online. The workload in education is high and the intrinsic motivation for online professionalization of teachers does not seem obvious. According to Deci and Ryan (2000), intrinsic motivation can be increased by meeting the three (psychological) basic needs. The aim of this research is to investigate the mediating role of the three basic needs in the relationship between work pressure

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

and intrinsic motivation for online professionalization. The research question is 'To what extent does workload influence the intrinsic motivation for online professionalization of primary school teachers and do the three basic needs have a mediating role in this?'. To answer this research question, a quantitative, cross-sectional study was set up. Questionnaires were distributed among primary school teachers in the Netherlands.

The study was conducted using various regression analyses. 176 participants took part in this study, of which 10.8% were male and 89.2% were female. The results showed that there was hardly any relationship between work pressure and intrinsic motivation for online professionalization. There was hardly any visible relationship between work pressure and autonomy and work pressure and competence. A clear relationship was visible between autonomy and intrinsic motivation for online professionalization and competence and intrinsic motivation for online professionalization. Ultimately, it turned out that 53.5% of the variance in intrinsic motivation for online professionalization can be explained by work pressure and autonomy. However, this is not significant. It is recommended to focus on the autonomy and the degree of work pressure of teachers.

Follow-up research could focus on adding variables such as 'age', 'education level' and 'place of residence'. It is unclear whether these variables could have an influence on the results.

1. Aansluiting Thema faculteit Onderwijswetenschappen / Externe instelling

1.1 Aansluiting thema

Het onderzoek sluit aan bij de vakgroep 'Learning and expertise development'. De focus van deze vakgroep ligt op het leren en expertise ontwikkeling binnen informatierijke omgevingen. Dit onderzoek richt zich op online professionaliseringsactiviteiten van basisschoolleerkrachten. De professionaliseringsactiviteiten vinden online plaats, in een informatierijke omgeving.

Het onderzoek sluit tevens aan bij de thesiskring 'online volwassenonderwijs' die begeleid wordt door Desirée Joosten-ten Brinke. In deze thesiskring werken zes studenten aan een individuele masterthesis rondom het onderwerp 'online volwassenonderwijs'. Het thema 'online volwassenonderwijs' is op dit moment een actueel thema gezien alle maatregelen rondom het COVID-19 virus. Zo goed als al het volwassenonderwijs vindt online plaats.

2. Inleiding

2.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

Leerlingen hebben recht op goed onderwijs. Om dit te bieden is het van belang dat leerkrachten goed geschoold zijn. De overheid moet goed onderwijs onderhouden en leerkrachten stimuleren om te blijven professionaliseren (Onderwijsinspectie, 2020). Het basisonderwijs verandert constant, enkel door te blijven professionaliseren kunnen leerkrachten tegemoetkomen aan de vele veranderingen en de (leer)behoeftes van de leerlingen. Het doel van professionalisering van leerkrachten is namelijk het verbeteren van de eigen kwaliteiten met als gevolg het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs (School aan zet, 2013).

Voorheen vonden de meeste cursussen, opleidingen en workshops op locatie plaats. Echter, door COVID-19 zijn (bijna) alle professionaliseringsactiviteiten gedigitaliseerd, er wordt online geleerd. Online leren is het vormgeven van (in)formele leersituaties met behulp van informatie- en communicatietechnologie (Rubens, 2003). Leerkrachten kunnen zich nu voor een groot deel online professionaliseren, wat mogelijk extra tijd oplevert doordat er niet gereisd hoeft te worden. Professionaliseren in een online omgeving brengt echter wel valkuilen met zich mee zoals de techniek achter de activiteiten en minder interactie tussen deelnemers (Klugt, 2017).

Elke leerkracht heeft naar rato van de werktijdfactor recht op een professionaliseringsbudget van 500 euro per jaar en 2 uren per werkweek (CAO PO, 2020). Dit houdt in dat een leerkracht 5% van zijn werktijd in moet zetten voor professionalisering. Uit onderzoek blijkt dat 93% van de leerkrachten bereid is om te leren (Brouwer et al., 2016). Zij geven aan dat ze professionalisering belangrijk vinden, maar ook dat ze te weinig tijd hebben om te professionaliseren (Admiraal et al., 2016). De toenemende werkdruk en de moeite om tijd vrij te maken in een organisatie zijn belemmeringen voor professionalisering (Onderwijsinspectie, 2013). Uit onderzoek blijkt dat de

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

werkdruk vanaf 2019 het hoogste is in de sector onderwijs (Rapport NEA, 2019). De hoge werkdruk die leerkrachten ervaren wordt vooral veroorzaakt door taken buiten het lesgeven om.

Professionalisering is er hier één van (Van den Berg et al., 2006). Door de toenemende werkdruk geven leerkrachten in de praktijk aan dat de intrinsieke motivatie om de eigen professionaliteit te verbreden vermindert. De mate van werkdruk die leerkrachten ervaren heeft een negatief effect op de intrinsieke motivatie die zij voelen voor professionalisering (Collie et al., 2012). Uit onderzoek blijkt dat de intrinsieke motivatie van leerkrachten basisonderwijs verhoogd kan worden door te voldoen aan de drie basisbehoeften uit de zelfdeterminatie theorie; autonomie, verbondenheid en competentie (Deci & Ryan, 2000).

Leerkrachten die aan de slag gaan met online professionaliseringsactiviteiten zijn de doelgroep van dit onderzoek. De doelstelling van dit onderzoek is om te herleiden welke invloed werkdruk heeft op de intrinsieke motivatie voor online professionalisering en welke mediërende rol de drie basisbehoeften hierin hebben.

2.2 Theoretische kader

Introductie

Het basisonderwijs is constant aan het veranderen, zo is bijvoorbeeld vanaf augustus 2014 de wet Passend Onderwijs van kracht. Deze wet houdt in dat steeds meer leerlingen met verschillende onderwijsbehoeftes bij elkaar in de klas zitten (Passend Onderwijs, 2014). Naast deze wet is het ICT gebruik gegroeid, is de leerlingpopulatie veranderd en zijn de perspectieven op de vraag wat goed onderwijs is veranderd (Vermunt & Endedijk, 2011). Leerkrachten moeten deze veranderingen volgen om ‘up to date’ te blijven. Zij moeten voorbereid zijn op de toekomst door te anticiperen op maatschappelijke ontwikkelingen en door te innoveren. Leerkrachten moeten zich blijven afvragen wat (toekomstige) leerlingen nodig hebben en of zij deze vaardigheden en kennis (al) bezitten.

Het huidige overheidsbeleid dwingt scholen tot professionalisering. Zoals eerder genoemd moeten leerkrachten 5% van hun werktijd inzetten voor hun eigen professionalisering (CAO PO, 2020). Echter, ondanks de verplichting is professionalisering van leerkrachten niet altijd vanzelfsprekend. Niet alle leerkrachten zijn voldoende gemotiveerd om te professionaliseren en maken geen gebruik van het aanbod van professionaliseringsactiviteiten in hun omgeving (Kwakman, 2003). Daarnaast geven leerkrachten aan dat zij te weinig tijd hebben om te professionaliseren omdat de werkdruk te hoog is (Admiraal et al., 2016). Uit onderzoek blijkt dat 65,5% van de leerkrachten professionaliseringsactiviteiten uitvoert in hun eigen tijd (Brouwer et al., 2016). Van Ruysseveldt, Verboon en Smulders (2011) laten in hun onderzoek zien dat er een negatieve relatie bestaat tussen werkdruk en professionaliseren. Deze negatieve relatie houdt in dat wanneer de werkdruk stijgt, de professionaliseringsactiviteiten dalen.

Werkdruk

Uit onderzoek van Arboportaal (2014) blijkt dat één op de drie Nederlanders last heeft van werkdruk. Het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid definieert werkdruk als het moment waarop de balans tussen werkbelasting en het draagvermogen van de werknemer verstoord wordt (Arboportaal, 2012). Lipsky (1980) omschreef dat er bepaalde werkomstandigheden zijn die invloed hebben op de uitvoering van het werk waardoor er werkdruk kan ontstaan. Oorzaken van werkdruk zijn onder andere; (te) hoge eisen, (te) weinig tijd, (te) complexe taken en (te) zware verantwoordelijkheid (Warning, 2000).

Medewerkers die een hoge werkdruk ervaren, maken eerder fouten wat negatieve gevolgen heeft voor de dienstverlening van de organisatie (Tweehuysen et al., 2013). Echter, werkdruk hoeft niet altijd als negatief ervaren te worden. Arboportaal (Arboportaal, 2014) gaf aan dat sommige medewerkers het als prettig ervaren wanneer er sprake is van werkdruk. De verhouding tussen het werk en de hiervoor beschikbare tijd moet dan wel in evenwicht zijn. Op het moment dat deze verhouding niet in evenwicht is, wordt de werkdruk als onprettig ervaren.

Het deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten hangt samen met de condities van de werkomstandigheden. Deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten kan enerzijds zorgen voor een hogere mate van werkdruk (Kwakman, 2003). Anderzijds zijn leerkrachten door een te hoge werkdruk minder gemotiveerd voor hun eigen professionalisering (Onderwijsinspectie, 2013).

Professionalisering

Volgens Bradshaw et al. (1996) wordt de professionalisering van leerkrachten gedefinieerd als het proces waarbij leerkrachten kennis, vaardigheden en waarden verwerven die kunnen bijdragen aan goed onderwijs. Onder professionalisering vallen de leerprocessen van leraren die ertoe leiden dat leersituaties beter ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd worden zodat leerresultaten stijgen (School aan zet, 2013). De professionalisering moet ervoor zorgen dat de kennis en vaardigheden die leerkrachten nodig hebben in de klas verbetert (Kwakman, 2003). Professionalisering van leerkrachten kan individueel of collectief plaatsvinden. Individuele professionalisering houdt in dat elke leerkracht alleen en voor zichzelf aan zijn of haar professionalisering werkt, collectieve professionalisering houdt in dat er met een groep aan professionalisering wordt gewerkt (Kyndt et al., 2016). Daarnaast kan professionalisering formeel of informeel plaatsvinden. Formeel leren vindt plaats in een situatie die ontworpen is om kennis over te dragen, dit vindt vaak plaats onder leiding van een docent of trainer (Kyndt et al., 2016). Het tegenovergestelde van formeel leren is informeel leren. Bij informeel leren wordt de leeractiviteit door de leerkracht zelf geïnitieerd, dit sluit niet aan bij een formeel georganiseerde leeractiviteit (Van Veen et al., 2010).

De leeractiviteiten bij zowel de individuele als de collectieve variant kunnen vervolgens in de volgende vijf categorieën worden verdeeld: lezen, deelname aan werk gerelateerde trainingen, experimenteren, reflecteren en samenwerken (Evers et al., 2016). Het centrale doel van lezen is om up-

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

to-date te blijven door nieuwe inzichten en vorderingen te verwerven in het professionele veld. De tweede leeractiviteit is deelname aan werk gerelateerde trainingen. Een training moet effectief en van waarde zijn, dit wordt gedaan door een sterke verbinding te maken met de dagelijkse werkzaamheden van docenten (Evers et al., 2016). De derde leeractiviteit is experimenteren, dit is een poging van leerkrachten om iets nieuws te ondernemen. Dit kan bijvoorbeeld in de klas plaatsvinden doordat een leerkracht een nieuwe methode gaat ontwikkelen (Evers et al., 2016). De vierde leeractiviteit is reflecteren. Reflecteren houdt in dat je afstand neemt van een ervaring om na te denken over de betekenis voor jezelf door de analyse en consequenties van die ervaring (Daudelin, 1996). Reflectieve competenties worden beschouwd als de sleutel tot iemands loopbaanontwikkeling (Evers et al., 2016). De vijfde en tevens laatste leeractiviteit is samenwerken, ook wel collectief leren. Samenwerken met collega's is essentieel voor de professionalisering van leerkrachten, door samen te werken krijgen leerkrachten de nodige ondersteuning bij het leren die hen een basis biedt voor kritisch denken en nieuwe uitdagingen en ideeën met zich meebrengt (Evers et al., 2016). Naast het samenwerken hebben leerkrachten tijdens professionaliseringsactiviteiten ook behoefte aan persoonlijke begeleiding in hun vakgebied. Het toewijzen van een begeleider die op de hoogte is van de (voor)kennis, motivatie en leerbehoefte van de leerkracht kan ervoor zorgen dat de leerkracht tot volledige ontwikkeling komt (Maandag, 2017). Deze professionaliseringsactiviteiten kunnen normaliter zowel fysiek als online plaatsvinden, gezien de huidige situatie rondom het COVID-19 virus is er momenteel veel meer aandacht voor online professionaliseringsactiviteiten voor volwassenen.

Online volwassenonderwijs

Sinds 11 maart 2020 is COVID-19, ook wel het coronavirus genoemd, als pandemie erkend. Dit virus heeft ervoor gezorgd dat veel scholen en bedrijven de deuren sloten en op afstand zijn gaan werken. Vanwege deze sluitingen en de maatregelen rondom COVID-19 is het niet tot nauwelijks mogelijk om fysiek onderwijs, cursussen, nascholing en dergelijke aan volwassenen aan te bieden. Zo goed als alle nascholing en onderwijs werd vanaf toen online gefaciliteerd. Afstandsonderwijs wordt volgens Moore en Kearsley (2011) gedefinieerd als onderwijs en leeractiviteiten die worden aangeboden via het gebruik van een communicatiekanaal binnen een institutionele organisatie zonder enige tijd- en plaatsbeperkingen. Met afstandsonderwijs kunnen leerkrachten zich verder professionaliseren door online te leren. Online leren is volgens Rubens (2003) het vormgeven van (in)formele leersituaties met behulp van informatie- en communicatietechnologie. Er wordt van online leren gesproken wanneer minstens 80% van de content online wordt aangeboden (Allen et al., 2007).

Online leren brengt een aantal voordelen met zich mee. Zo kan er gecommuniceerd worden op afstand, kunnen leerinhouden makkelijk aangepast en up-to-date worden gehouden en is er, afhankelijk van het systeem dat je gebruikt, een voortgangsregistratie beschikbaar (Dankbaar et al., 2003). Uit de meta-analyse van Sitzmann et al. (2006) blijkt dat online instructie even effectief is als klassikale instructie bij het verwerven van declaratieve en procedurele kennis. Deze theorie wordt

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

ondersteund door de meta-analyse van Cook et al. (2008) waarbij dezelfde conclusie is gevonden. Door de snelle ontwikkeling van informatietechnologieën gaan steeds meer mensen online leren. Naast de bovengenoemde voordelen van online leren, zijn er ook nadelen. Binnen het online leren speelt zelfefficiëntie een belangrijke rol, het is belangrijk dat leerkrachten vertrouwen hebben in de eigen bekwaamheid (Johnson et al., 2018). Leerkracht met een lage perceptie van competentie kunnen problemen ondervinden in dit proces (Appana, 2008). Daarnaast is er in een online leeromgeving minder ondersteuning beschikbaar, dit kan ertoe leiden dat leerkrachten zich geïsoleerd voelen in hun professionalisering. Deze gevoelens kunnen het leersucces beïnvloeden en leiden tot uitval (Park & Choi, 2009). Tevens geven Ossiannilsson en Landgren (2012) aan dat volwassenen voor een uitdaging staan. Zij moeten namelijk hun eigen online professionalisering in evenwicht brengen met andere verantwoordelijkheden. Om online professionalisering goed in te kunnen zetten is het van belang dat de motivatie van leerkrachten voldoende aanzet tot professionaliseringsactiviteiten.

Motivatie

Motivatie is de neiging om relevante academische activiteiten te vinden en de beoogde voordelen hiervoor te behalen (Brophy, 2004). Volgens Salmon et al. (2017) is motivatie een verlangen om een doel te bereiken. Door motivatie kunnen doelgerichte activiteiten worden geïnitieerd en verduurzaamd (Cook & Artino, 2016). Deci en Ryan (2000) geven aan dat motivatie het initiëren van en het doorzetten in een bepaalde activiteit is, om zo een gewenst resultaat of doel te bereiken. Het is van belang dat werknemers gemotiveerd zijn voor een activiteit, door een hoge motivatie functioneren ze namelijk beter (Richer et al., 2002). De motivatie van leerkrachten geeft in belangrijke mate de bereidheid om te leren weer (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat een lage motivatie zorgt voor minder professionaliseringsactiviteiten. Zo stelt Kwakman (2003) dat een gebrek aan motivatie een verklaring is voor het niet willen deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Van Eekelen et al. (2006) laten in hun onderzoek zien dat sommige leerkrachten gewoon niet willen leren en onderzoek van Bakkenes et al. (2010) voegt daaraan toe dat leerkrachten het professionaliseren soms vermijden. Echter, wanneer een leerkracht daadwerkelijk gemotiveerd is heeft dit een positief effect op de leeruitkomsten, meetbare resultaten van leerervaringen, van een leerkracht (Vansteenkiste et al., 2009).

Deci en Ryan (2000) maken een onderscheid in autonome en gecontroleerde motivatie. Wanneer een leerkracht activiteiten uitvoert vanuit zijn of haar vrije wil, zonder enige druk te ervaren, is er sprake van autonome motivatie (Deci & Ryan, 2008). Uit onderzoek van Gorozidis en Papaioannou (2014) blijkt dat autonoom gemotiveerde leerkrachten een positieve relatie hebben met de betrokkenheid bij professionaliseringsactiviteiten. Autonome motivatie bevat twee subtypen: intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie (Deci & Ryan, 2000). Het meest autonome type is intrinsieke motivatie. Wanneer een leerkracht intrinsiek gemotiveerd is, voert een leerkracht leeractiviteiten uit vanuit zijn of haar eigen interesses en omdat hij of zij er echt iets van wil leren. De

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

leeractiviteiten die uitgevoerd worden zijn boeiend, waardevol en interessant (Deci & Ryan, 2000). Het tweede type motivatie dat onder autonome motivatie valt is geïdentificeerde regulatie. Bij geïdentificeerde regulatie voert de leerkracht een leeractiviteit uit omdat het belang ervan wordt ingezien (Koestner & Losier, 2002). Een leerkracht die geïdentificeerd gereguleerd is volgt bijvoorbeeld een cursus omdat deze informatie ingezet kan worden in de klas. Zowel bij intrinsieke motivatie als bij geïdentificeerde regulatie wordt een leeractiviteit uitgevoerd omdat de lerende het zelf wil.

Wanneer iemand gecontroleerd gemotiveerd is wordt een leeractiviteit uitgevoerd omdat het moet, het is een gevoel van verplichting of druk (Deci & Ryan, 2000). Gecontroleerde motivatie is opgebouwd in twee subtypen: geïntrojecteerde regulatie en externe regulatie. Bij geïntrojecteerde regulatie voert een leerkracht de leeractiviteit niet naar eigen interesse uit, maar voor het krijgen van waardering en het vermijden van schuldgevoel. De leerkracht kiest er hierbij wel zelf voor om de leeractiviteit uit te voeren. Het tweede subtype is externe regulatie. Bij externe regulatie ligt de motivatie voor een leeractiviteit volledig buiten de leerkracht. Een leeractiviteit wordt hierbij ervaren als verplicht, de leerkracht 'moet' (Jansen in de Wal et al., 2014). Geïntrojecteerde en externe regulatie hebben geen positief effect op de professionalisering van leerkrachten (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Gecontroleerde motivatie leidt tot afname van de bereidheid om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (Van den Broeck et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2009).

Naast de zelfdeterminatietheorie kan motivatie ook bekeken worden vanuit de theorie omtrent growth en fixed mindset. Mensen met een growth mindset zijn ervan overtuigd dat je kunt werken aan bepaalde capaciteiten en competenties en dat je hierin kunt groeien. Mensen met een fixed mindset geloven dat je geboren bent met bepaalde capaciteiten en competenties en dat je hier niet in kunt groeien (Dweck, 1999). Uit onderzoek van Blackwell et al. (2007) blijkt dat lerenden met een growth mindset meer gemotiveerd zijn om te leren dan lerenden met een fixed mindset. In dit onderzoek wordt motivatie niet bekeken vanuit growth mindset, maar vanuit de theorie van Deci & Ryan (2000) omdat zij dieper inzoomen op intrinsieke motivatie.

De intrinsieke motivatie kan verhoogd worden door te voldoen aan de drie, psychologische, basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 1985). Autonomie houdt in dat een persoon de vrijheid heeft om een activiteit uit te voeren hoe hij of zij wil. Competentie houdt in dat een persoon vertrouwen heeft in zijn of haar eigen kunnen. Verbondenheid staat gelijk aan sociaal vertrouwen, het vertrouwen hebben in anderen (Verbeeck, 2010). Er zijn aanwijzingen dat het gevoel van competentie een modererende rol speelt tussen activiteiten en hoe de leerkracht de werkdruk ervaart (Fernet et al., 2013). Door de hoge werkdruk hebben leerkrachten minder tijd voor activiteiten waaraan plezier wordt beleefd. Op het moment dat een leerkracht veel werkdruk ervaart is er geen ruimte om zelf te kiezen, er is dan een lage mate van autonomie. Echter, de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) geeft juist aan dat een hoge mate van autonomie belangrijk is voor een leerkracht. Autonomie draagt namelijk bij aan een hoge mate van intrinsieke

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

motivatie (Deci & Ryan, 2000). Hieruit kan geconcludeerd worden dat op het moment dat de autonomie van leerkrachten verhoogd wordt, tevens ook de mate van intrinsieke motivatie voor online professionalisering wordt verhoogd.

2.3 Vraagstellingen en hypothesen

In de probleemschets staat beschreven dat leerkrachten in het basisonderwijs, vanwege een te hoge werkdruk, niet voldoende online professionaliseren. Uit onderzoek van Verboon en Smulders (2011) blijkt dat er een negatieve relatie bestaat tussen werkdruk en professionaliseren. In dit onderzoek van Verboon en Smulders (2011) werd gekeken naar professionaliseren in het algemeen, dit kan fysiek, online of blended zijn. Door de huidige coronapandemie vinden professionaliseringsactiviteiten nu voornamelijk online plaats. Een onderzoek naar de relatie tussen werkdruk en de intrinsieke motivatie van leerkrachten in het basisonderwijs voor online professionaliseringsactiviteiten is nog niet eerder uitgevoerd. De intrinsieke motivatie kan verhoogd worden door te voldoen aan de drie basisbehoeften (Deci & Ryan, 1985). De drie basisbehoeften worden in dit onderzoek daarom meegenomen als mediërende variabelen.

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek wordt behandeld is: In welke mate beïnvloedt werkdruk de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs en hebben de drie basisbehoeften hierbij een mediërende rol?

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn er vier deelvragen opgesteld.

Deelvraag 1: Wat is de relatie tussen werkdruk enerzijds en intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds? (c)

Uit een onderzoek van Verboon en Smulders (2011) blijkt dat er een negatieve relatie bestaat tussen werkdruk en professionalisering. De hypothese behorende bij deelvraag 1 is daarom; er bestaat een negatieve relatie tussen werkdruk enerzijds en intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds.

Deelvraag 2: Wat is de relatie tussen werkdruk enerzijds en de drie basisbehoeften anderzijds? (a)

Uit een onderzoek van Collie et al. (2012) blijkt dat leerkrachten in de praktijk, door een te hoge werkdruk, minder gemotiveerd zijn om hun eigen professionaliteit te verbreden. Volgens Deci en Ryan (2000) wordt de motivatie van een leerkracht verhoogd door in te spelen op de drie basisbehoeften. De hypothese die vanuit deze twee onderzoek opgesteld kan worden is; er is een positieve relatie tussen werkdruk enerzijds en de drie basisbehoeften anderzijds.

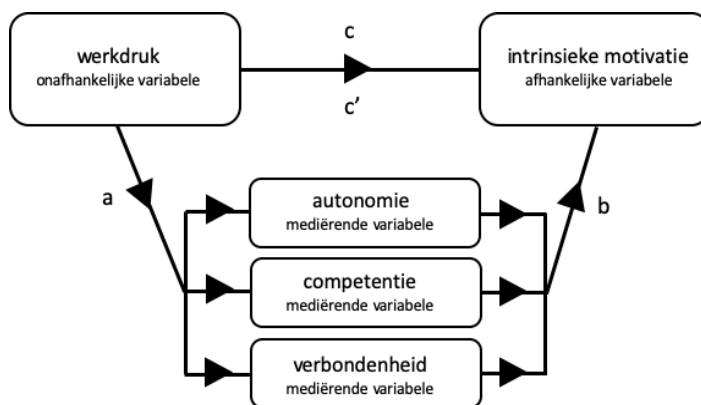
Deelvraag 3: Wat is de relatie tussen de drie basisbehoeften enerzijds en de intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds? (b)

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Zoals eerder beschreven, blijkt uit onderzoek van Deci en Ryan (2000) dat motivatie verhoogd kan worden door in te spelen op de drie basisbehoeften. De hypothese voor deze deelvraag luidt daarom als volgt; er is een positieve relatie tussen de drie basisbehoeften enerzijds en de intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds.

Deelvraag 4: In hoeverre wordt de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering gemedieerd door de drie basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid? (c')

Er is nog geen eerder onderzoek gedaan naar de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor professionalisering waarbij de drie basisbehoeften een mediërende rol spelen. Maar op basis van de eerder opgestelde hypothesen en de daarbij behorende theorie is de volgende hypothese opgesteld; de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering wordt gemedieerd door de drie basisbehoeften.



Figuur 1. Conceptueel model.

3. Methode

3.1 Ontwerp

Dit onderzoek had een kwantitatief, cross-sectioneel karakter. Het onderzoek bracht de relatie tussen werkdruk en de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van basisschoolleerkrachten in beeld. Ook werd er gekeken naar de mediërende rol van de drie basisbehoeften bij dit verband. De afhankelijke variabele die in dit onderzoek werd onderzocht is 'de intrinsieke motivatie voor online professionalisering', de onafhankelijke variabele is 'werkdruk' en de mediërende variabelen waren 'autonomie', 'verbondenheid' en 'competentie' ten opzichte van online professionaliseren. De vier deelvragen werden onderzocht middels een online vragenlijst. Door middel van deze vragenlijst werd alle kwantitatieve data verkregen. Ieder individu werd op één moment gemeten middels de online vragenlijst, hierdoor kon er een relatie tussen variabelen vastgesteld worden. De vragenlijst werd verstuurd naar de leerkrachten van stichting X en verspreid via sociale

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

media. De vragenlijst was drie weken beschikbaar, na 1,5 week werd er een reminder naar alle leerkrachten van stichting X gestuurd.

3.2 Participanten

De onderzoeksgroep binnen dit onderzoek bestond uit basisschoolleerkrachten in Nederland. Er is sprake van een doelgerichte steekproef, alle participanten moeten als huidig beroep leerkracht basisonderwijs hebben. De participanten werden benaderd via scholenstichting X en sociale media (LinkedIn en Facebook). Scholenstichting X gaf een representatief beeld van alle leerkrachten in Nederland omdat er ongeveer 1100 leerkrachten werkzaam zijn verdeeld over 35 scholen. Deze 35 scholen hebben elk een andere schoolvisie en onderwijstype zoals Montessori, regulier, speciaal en Jena plan onderwijs. Dit was een goede afspiegeling van het Nederlandse onderwijs.

De participanten die via de scholenstichting benaderd werden, ontvingen hiervoor een mail met uitleg en een link naar de vragenlijst. Via sociale media werden participanten verzameld doordat er op Facebook bij onderwijs gerelateerde groepen en op LinkedIn een uitleg over het onderzoek geplaatst werd. Als participanten geïnteresseerd waren om mee te doen aan het onderzoek, konden zij een e-mail sturen. De participanten ontvingen de vragenlijst vervolgens via een e-mail.

In Nederland zijn ongeveer 145.000 leerkrachten basisonderwijs. Met een a priori poweranalyse was er berekend hoeveel participanten aan dit onderzoek mee moeten doen om betrouwbare resultaten en conclusies te generen. Er is een foutenmarge van 5% en een betrouwbaarheidsniveau van 95% gehanteerd. Om uitspraken te doen over de gehele populatie leerkrachten basisonderwijs moesten er 472 participanten aan het onderzoek mee moeten doen.

3.3 Materialen

Om te onderzoeken in welke mate werkdruk de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs, met de drie basisbehoeften als mediërende variabelen, beïnvloedt, werd er een online survey afgenomen. Het online survey werd verspreid via stichting X en sociale media. De participanten kunnen via een link het survey op Limesurvey invullen. Er is gekozen voor Limesurvey omdat dit een hoog betrouwbaarheidsgehalte heeft wat betreft privacy.

3.3.1 Werkdruk

De variabele werkdruk werd gemeten aan de hand van de subschaal 'Werkdrukklachten van de Pagter' (2015). De subschaal bestond origineel uit zeven items, voor dit onderzoek waren maar vier items van belang om de werkdruk in het onderwijs te meten. De interne consistentie van de items was goed (Cronbach's $\alpha = .83$). Een voorbeeld van een item is: 'De werkdruk in het onderwijs is eigenlijk niet op te brengen'. Alle items uit deze vragenlijst werden, net als in het originele onderzoek, gemeten op een vijf-punts Likertschaal en op ordinaal niveau gekwalificeerd. De schalen zijn: 1) helemaal niet mee eens. 2) niet mee eens. 3) niet mee eens en niet mee oneens. 4) mee eens. 5) helemaal mee eens.

3.3.2 Intrinsieke motivatie

De intrinsieke motivatie werd gemeten met vragen die afkomstig waren uit onderzoek van Vansteenkiste et al. (2009). De vragenlijst uit dit onderzoek bevat origineel 16 items, voor dit onderzoek werden vier items gebruikt die betrekking hebben op de intrinsieke motivatie. De items behorende bij intrinsieke motivatie bevatte een Cronbach's $\alpha = .89$. De interne consistentie was dus goed. De items werden in de vragenlijst tussen de items over de drie basisbehoeften geplaatst. Bovenaan de items stond: 'Neem een online professionaliseringsactiviteit die u onlangs gedaan heeft in gedachten bij het beantwoorden van de vragen. Bij elke stelling geeft u aan in welke mate u het met de stelling eens of oneens bent.' Een voorbeelditem was 'Ik vond het leuk om te doen'. Alle items uit deze vragenlijst werden, net als in het originele onderzoek, gemeten op een vijf-punts Likertschaal en op ordinaal niveau gekwalificeerd. De schalen zijn: 1) helemaal niet mee eens. 2) niet mee eens. 3) niet mee eens en niet mee oneens. 4) mee eens 5) helemaal mee eens.

3.3.3 Drie basisbehoeften

De mediërende variabelen 'basisbehoeften (verbondenheid, competentie en autonomie)' werden gemeten met vragen die gebaseerd zijn op Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scales, Dairy Measures (BPNSFS) (Chen et al., 2015). De BPNSFS bestond origineel uit 12 items die de basisbehoeften meten. Voor elke basisbehoefte zijn er 4 items. De items uit de vragenlijst bevatten een hoge betrouwbaarheid. De zes positieve items (gericht op tevredenheid) bevatten een Cronbach's α van .73 en de zes negatieve items (gericht op frustratie) bevatten een Cronbach's α van .79 (Chen et al., 2015).

De items waren, net als in het originele onderzoek, retrospectief van aard. Dit betekent dat de items vragen naar activiteiten in het verleden. Er waren vier items voor het ervaren van autonomie opgenomen. Een voorbeeld was 'Het professionaliseren in een online omgeving voelde als een eigen keuze'. Voor het ervaren van competentie waren ook vier items opgenomen. Een voorbeeld was 'Ik voelde me onzeker over mijn capaciteiten om mezelf te professionaliseren in de online omgeving'. Voor het ervaren van verbondenheid waren ook vier items opgenomen. Een voorbeeld was 'Ik voelde me tijdens het professionaliseren in een online omgeving gesteund'. Alle items uit deze vragenlijst werden, net als in het originele onderzoek, gemeten op een vijf-punts Likertschaal en op ordinaal niveau gekwalificeerd. De schalen zijn: 1) helemaal niet mee eens. 2) niet mee eens. 3) niet mee eens en niet mee oneens. 4) mee eens 5) helemaal mee eens. Van de 12 items zijn 6 items negatief gesteld, deze werden later gehercodeerd.

3.4 Procedure

Voorafgaand aan het uitzetten van het onderzoek is het onderzoek door de ethische commissie getoetst en goedgekeurd. Daarna is de vragenlijst ingevoerd in Limesurvey en verspreid binnen stichting X, geplaatst op onderwijs gerelateerde Facebook groepen en gedeeld via LinkedIn. In de mail

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

en het bericht op Facebook/LinkedIn staat “Beste collega, Bent u leerkracht basisonderwijs? Wilt u mij helpen met een onderzoek over werkdruk en de motivatie voor online professionaliseren? Dan mag u mij een mail sturen op onderzoeklj2021@ou.nl en dan ontvangt u de link naar de vragenlijst zo spoedig mogelijk.” Onder dit bericht stond “Door gebruik te maken van dit media platform heeft u eerder ingestemd met de verwerking van uw persoonsgegevens door dit platform. Bent u zich er van bewust dat er informatie verzameld wordt over mensen, pagina’s en groepen waarmee u verbonden bent, alsook welke inhoud u bekijkt of benadert, welke functies u gebruikt en welke acties u uitvoert.”

Op het moment dat de participanten op de link klikten, kwamen zij eerst bij een volledige uitleg over het onderzoek ([bijlage 1](#)) waarin verteld werd wat het doel van het onderzoek is. Daarnaast werd in deze uitleg ook verteld dat de vragenlijst volledig anoniem is. De participanten vulden een informed consent verklaring ([bijlage 2](#)) in en konden daarna de vragenlijst op elk gewenst tijdstip starten. Zij konden de vragenlijst ten alle tijden verlaten. Aan het einde van de vragenlijst stond de debriefing ([bijlage 3](#)).

De vragenlijst stond drie weken online en na 1,5 week werd er een reminder naar de medewerkers van stichting X gestuurd en werd er nogmaals een bericht op Facebook en LinkedIn geplaatst omdat de respons te laag was. Na de 1,5 week kwamen er geen respondenten meer bij en is de vragenlijst gesloten.

3.5 Data-analyse

De data-analyse verliep via SPSS versie 27. Alle verkregen data werd omgezet naar SPSS. De kwaliteit van de dataverzameling was geoptimaliseerd doordat er in de vragenlijst gevraagd werd of de respondent een leerkracht in het basisonderwijs was. Als de respondent ‘nee’ had beantwoord, werd deze verwijderd.

De benodigde items werden gehercodeerd. De betrouwbaarheid van de items werd gemeten middels de Cronbach’s Alpha. Aangezien de vragenlijsten in eerder onderzoek zijn gebruikt, werd dezelfde betrouwbaarheid verwacht. Bij een Cronbach’s Alpha kleiner dan .6 werden de schalen niet gebruikt in de verdere analyse. Vervolgens werd de data gecontroleerd op outliers. Respondenten met een Z-score groter dan 3 of kleiner dan -3 werden verwijderd. Daarnaast werd er gekeken naar de normaalverdeling van de data. Relaties tussen de variabelen werden geanalyseerd aan de hand van correlatieanalyses.

De mediërende rol van de drie basisbehoeften in relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie werd geanalyseerd met een serie regressieanalyses zoals voorgesteld door Baron en Kenny (1986). Eerst werd een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd om de relatie tussen werkdruk (onafhankelijk) en intrinsieke motivatie (afhankelijk) vast te stellen (weergegeven in figuur 1 door c). Vervolgens werden drie enkelvoudige regressieanalyses uitgevoerd om de relatie tussen werkdruk (onafhankelijk) en de drie basisbehoeften (afhankelijk) te meten (weergegeven in figuur 1 door a). Eerst werd autonomie gemeten, daarna competentie en als laatste verbondenheid. Hierna werden

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

opnieuw drie enkelvoudige regressieanalyses uitgevoerd, maar nu met de drie basisbehoeften (onafhankelijk) en intrinsieke motivatie (afhankelijk) (weergegeven in figuur 1 door b). Eerst werd autonomie gemeten, daarna competentie en als laatste verbondenheid. Na deze enkelvoudige regressieanalyses werden er nog 3 meervoudige regressieanalyses uitgevoerd (weergegeven in figuur 1 door c'). Hierbij werden alleen de variabelen die significant met elkaar correleren ($< 5\%$) opgenomen in de mediatieanalyse. Er werd gekeken naar werkdruk, autonomie (onafhankelijk) en intrinsieke motivatie (afhankelijk). Daarna naar werkdruk, competentie (onafhankelijke) en intrinsieke motivatie (afhankelijk). Als laatste werd gekeken naar werkdruk, verbondenheid (onafhankelijk) en intrinsieke motivatie (afhankelijk).

Er is sprake van mediatie als het verband tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering groter is geworden na het opnemen van de drie basisbehoeften. Met de Sobel-toets (Sobel, 1982) werd nagegaan of deze toename significant is.

4. Resultaten

In totaal hebben er 211 participanten meegedaan aan het onderzoek. Het beoogde respons aantal was 472, dit is niet behaald. De huidige respons van 211 is niet voldoende voor generieke uitspraken over de hele groep. Van de 211 participanten hebben 33 de vragenlijst onvolledig ingevuld en zijn twee geen leerkracht in het basisonderwijs. Deze zijn verwijderd. Dit houdt in dat 176 ingevulde vragenlijsten gebruikt konden worden voor dit onderzoek. Van deze 176 participanten is 10,8% van het mannelijke geslacht en 89,2% vrouwelijk. De verdeling man/vrouw komt zo goed als overeen met de werkelijkheid. Uit onderzoek van CBS door Traag (2018) blijkt dat 8 op de 10 leerkrachten in het basisonderwijs vrouw is.

Voorafgaand aan de analyse zijn de benodigde items gehercodeerd en werd de betrouwbaarheid van de schalen gemeten middels de Cronbach's Alpha. De schaal 'werkdruk' heeft een Cronbach's α van .61. Dit is net boven de grens van .6. De Cronbach's Alpha neemt niet toe wanneer er een item verwijderd wordt. Daarom blijven de items uit deze schaal behouden. De schaal 'autonomie' heeft een Cronbach's α van .85. De schaal 'competentie' heeft Cronbach's α van .78. De interne consistentie van deze twee schalen is goed. De schaal 'verbondenheid' heeft een Cronbach's α van .49. De interne consistentie van de schaal 'verbondenheid' neemt niet toe wanneer er items verwijderd worden. Omdat de Cronbach's Alpha onacceptabel is, wordt de schaal 'verbondenheid' niet verder meegenomen in het onderzoek. De schaal 'intrinsieke motivatie' heeft een Cronbach's α van .89. De interne consistentie is goed. Er zijn geen outliers in het databestand, waardoor er geen participanten verwijderd hoeven te worden. Bij het analyseren van de data vormde de variabelen een normaalverdeling. In tabel 1 zijn de gemiddeldes en standaard deviaties van de schalen weergegeven. In tabel 2 zijn de correlaties tussen de schalen weergegeven.

Om te onderzoeken in welke mate werkdruk de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs beïnvloedt en of de drie basisbehoeften hierbij een

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

mediërende rol uitvoeren is er een serie regressieanalyses uitgevoerd zoals voorgesteld door Baron en Kenny (1986).

Tabel 1

Gemiddeldes en standaard deviaties

	Gemiddelde	Standaard deviatie	N
Werkdruk	13.9148	2.50909	176
Autonomie	14.1534	3.43167	176
Competentie	15.3807	2.81374	176
Intrinsieke motivatie	16.2159	3.04236	176

Deelvraag 1 (c)

Deelvraag 1 was; ‘Wat is de relatie tussen werkdruk enerzijds en intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds?’ Een enkelvoudige regressieanalyse met intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele en werkdruk als verklarende variabele is niet significant, $F(1,174) = 2.872$, $p = .092$, $R^2 = .016$. De variantie werkdruk verklaart voor 1,6% de variantie in intrinsieke motivatie. De samenhang tussen intrinsieke motivatie en werkdruk staat weergegeven in tabel 2.

Deelvraag 2 (a)

Deelvraag 2 was; ‘Wat is de relatie tussen werkdruk enerzijds en de drie basisbehoeften anderzijds?’ Een enkelvoudige regressieanalyse met autonomie als afhankelijke variabele en werkdruk als verklarende variabele is significant $F(1,174) = 6.707$, $p = .010$, $R^2 = .037$. De variantie werkdruk verklaart voor 3,7% de variantie autonomie. Een enkelvoudige regressieanalyse met competentie als afhankelijke variabele en werkdruk als verklarende variabele is niet significant $F(1,174) = 2.221$, $p = .138$, $R^2 = .013$. De variantie werkdruk verklaart voor 1,3% de variantie competentie. De derde afhankelijke variabele ‘verbondenheid’ is verwijderd in verband met een te lage betrouwbaarheid en wordt hier dus niet getoetst. De samenhang tussen werkdruk + autonomie en werkdruk + competentie staat weergegeven in tabel 2.

Deelvraag 3 (b)

Deelvraag 3 was; ‘Wat is de relatie tussen de drie basisbehoeften enerzijds en de intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds?’ Een enkelvoudige regressieanalyse met intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele en autonomie als verklarende variabele is significant $F(1,174) = 204.630$, $p < .001$, $R^2 = .540$. De variantie autonomie verklaart voor 54% de variantie intrinsieke motivatie. Een enkelvoudige regressieanalyse met intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele en competentie als verklarende variabele is significant $F(1,174) = 125.854$, $p < .001$, $R^2 = .420$. De variantie competentie verklaart voor 42% de variantie intrinsieke motivatie. De derde

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

onafhankelijke variabele ‘verbondenheid’ is verwijderd in verband met een te lage betrouwbaarheid en wordt hier dus niet getoetst. De samenhang tussen autonomie + intrinsieke motivatie en competentie + intrinsieke motivatie staat weergegeven in tabel 2.

Tabel 2

Correlatieanalyse

	1	2	3	4
1. Intrinsieke motivatie	-			
2. Competentie	.648**	-		
3. Autonomie	.735**	.590**	-	
4. Werkdruk	.127	.112	.193*	-

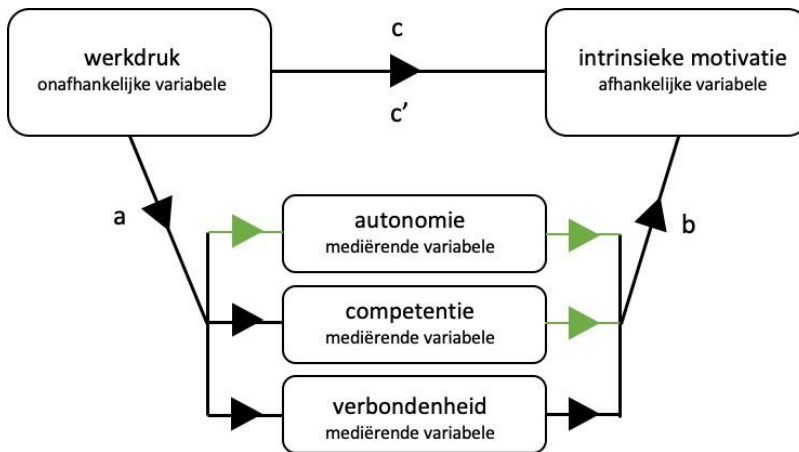
Noot. **. $p < 0.01$ (tweezijdig getoetst). *. $p < 0.05$ (tweezijdig getoetst).

Deelvraag 4 (c')

Om deelvraag 4 ‘In hoeverre wordt de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering gemedieerd door de drie basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid?’ te onderzoeken is er één meervoudige regressieanalyse uitgevoerd waarbij werkdruk en autonomie de onafhankelijke variabelen zijn en intrinsieke motivatie de afhankelijke variabele. Er worden geen meervoudige regressieanalyses uitgevoerd tussen werkdruk, competentie + intrinsieke motivatie en werkdruk, verbondenheid + intrinsieke motivatie. Uit een eerdere lineaire regressieanalyse is namelijk gebleken dat werkdruk + competentie geen significant verband laten zien. De variabele ‘verbondenheid’ is verwijderd vanwege een te lage interne consistentie. Een meervoudige regressieanalyse met intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele en werkdruk + autonomie als verklarende variabelen is significant, $F(1.173) = 101.813$, $p < .001$, $R^2 = .541$. De varianties werkdruk + autonomie verklaren voor 54,1% de variantie intrinsieke motivatie. Met de Sobel-toets (Sobel, 1982) is gekeken of de toename tussen c (.016) en c' (.541) significant is, $p = .09$. De toename is dus niet significant.

In onderstaande figuur staat het conceptuele model nogmaals weergegeven. De groene pijlen laten de significante associaties zien. De zwarte pijlen zijn niet significant getoetst.

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.



Figuur 2. Conceptueel model met significante associaties.

5. Conclusie en discussie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: ‘In welke mate beïnvloedt werkdruk de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs en hebben de drie basisbehoeften hierbij een mediërende rol?’ Om een antwoord te kunnen formuleren op deze hoofdvraag zijn er vier deelvragen opgesteld. De huidige respons van 211 (en 176 volledig ingevulde vragenlijsten) is niet voldoende voor generieke uitspraken over de hele groep leerkrachten basisonderwijs. Uit de data is niet af te leiden welke respondenten bij stichting X horen, er kan dus geen uitspraak gedaan worden over stichting X alleen.

De eerste deelvraag van dit onderzoek was ‘Wat is de relatie tussen werkdruk enerzijds en intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds?’ Uit onderzoek van Collie et al. (2012) is gebleken dat de mate van werkdruk die leerkrachten ervaren een negatief effect heeft op de intrinsieke motivatie die zij voelen voor professionalisering. De Onderwijsinspectie (2013) sluit met hun onderzoek aan bij Collie et al. (2012). Echter, dit sluit niet aan bij de huidige analyse waaruit blijkt dat maar 1,6% van de variantie intrinsieke motivatie verklaard wordt door werkdruk. De hypothese behorende bij de eerste deelvraag ‘Er bestaat een negatieve relatie tussen werkdruk enerzijds en intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds.’ wordt daarom verworpen. Werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering zijn nauwelijks aan elkaar gerelateerd.

De tweede deelvraag van dit onderzoek was ‘Wat is de relatie tussen werkdruk enerzijds en de drie basisbehoeften anderzijds?’ Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten die een hoge mate van werkdruk ervaren, minder gemotiveerd zijn om hun eigen professionaliteit te verbreden (Collie et al., 2012). Deci en Ryan (2000) gaven aan dat de motivatie van een leerkracht juist vergroot wordt door in te spelen op de drie basisbehoeften. De hypothese die bij deelvraag 2 hoort luidt ‘Er is een positieve relatie tussen werkdruk enerzijds en de drie basisbehoeften anderzijds.’ Deze hypothese kan deels behouden worden, er is een significante positieve relatie tussen werkdruk en autonomie. Echter, er is

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

geen significante positieve relatie tussen werkdruk en competentie en de variabele ‘verbondenheid’ is niet onderzocht vanwege een te lage interne consistentie van de schaal.

De derde deelvraag van dit onderzoek was ‘Wat is de relatie tussen de drie basisbehoeften enerzijds en de intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds?’ Uit onderzoek van Deci en Ryan (2000) is gebleken dat de intrinsieke motivatie van leerkrachten in het basisonderwijs verhoogd kan worden door te voldoen aan de drie basisbehoeften. De hypothese die hoort bij deelvraag 3 is: ‘Er is een positieve relatie tussen de drie basisbehoeften enerzijds en de intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds.’ De hypothese kan deels behouden worden. Er is sprake van een relatie tussen autonomie + intrinsieke motivatie en competentie + intrinsieke motivatie. De variabele ‘verbondenheid’ is niet getoetst vanwege een te lage interne consistentie van de schaal.

De vierde en tevens laatste deelvraag van dit onderzoek was ‘In hoeverre wordt de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering gemedieerd door de drie basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid?’ Om deze deelvraag te beantwoorden werden alleen significante associaties meegenomen. Er is sprake van mediatie als de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering, door het toevoegen van de variabele ‘autonomie’ is toegenomen. De hypothese luidt ‘De relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering wordt gemedieerd door de drie basisbehoeften.’ Deze hypothese wordt deels behouden. Intrinsieke motivatie werd voor 1,6% verklaard door werkdruk. Door toevoeging van autonomie aan het model werd 54% van de variantie verklaard. Er is dus sprake van een toename. Echter, deze toename is niet significant.

Met bovenstaande kan de hoofdvraag van dit onderzoek ‘In welke mate beïnvloedt werkdruk de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs en hebben de drie basisbehoeften hierbij een mediërende rol?’ beantwoord worden. Werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering hebben een zwakke relatie met elkaar, werkdruk beïnvloedt voor 1,6% de variantie in intrinsieke motivatie. Van de drie basisbehoeften heeft alleen autonomie een mediërende rol binnen dit verband. Door autonomie toe te voegen als mediërende variabele wordt de variantie verhoogd naar 54,1%. Echter, uit de Sobel toets bleek dat deze toename niet significant is.

Het huidige onderzoek is een aanvulling op de bestaande literatuur over werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering. Bestaand onderzoek richt zich vooral op de intrinsieke motivatie voor professionalisering in het algemeen. Zo kwam uit onderzoek van Collie et al. (2012) naar voren dat de mate van werkdruk die leerkrachten ervaren een negatief effect heeft op de intrinsieke motivatie voor professionaliseringsactiviteiten. In dit onderzoek werd er gericht gekeken naar online professionaliseringsactiviteiten en daaruit kwam naar voren dat er geen negatieve relatie is tussen werkdruk en intrinsieke motivatie.

Deci en Ryan (2000) hebben in eerder onderzoek aangetoond dat de drie basisbehoeften zorgen voor een hoge mate van intrinsieke motivatie. In dit onderzoek, gericht op de intrinsieke motivatie voor online professionalisering, komen soortgelijke bevindingen naar voren. Autonomie en

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

competentie bepalen voor een deel de variantie in intrinsieke motivatie. Vanwege een te lage interne consistentie is de variabele ‘verbondenheid’ uitgesloten.

Het basisonderwijs is aan constante verandering onderhevig. Hierdoor is het van essentieel belang dat leerkrachten zich blijven professionaliseren. Dit onderzoek is maatschappelijk relevant omdat de drie componenten ‘werkdruk’, ‘intrinsieke motivatie voor online professionalisering’ en ‘de drie basisbehoeften’ in dit onderzoek aan elkaar gekoppeld werden. Echter, uit de resultaten is gebleken dat alleen autonomie een mediërende rol heeft tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering. Deze mediërende rol is daarentegen niet significant. Een mogelijke verklaring voor dit resultaat bieden Bakker et al., (2005) en Pearson en Moomaw (2005) die beiden aangeven dat het verhogen van de mate van autonomie ervoor zorgt dat de mate van werkdruk afneemt. Tegen de resultaten van dit onderzoek in is uit onderzoek van Jansen in de Wal (2019) gebleken dat werkdruk niet bijdraagt aan de frequentie waarmee leraren professionaliseringsactiviteiten ondernemen. In dit huidige onderzoek is juist gevonden dat de mate van werkdruk in combinatie met autonomie weldegelijk een verschil kan maken in de intrinsieke motivatie van leraren om professionaliseringsactiviteiten te ondernemen. Onderzoek van Verboon en Smulders (2011) sluit wel aan bij de resultaten uit dit huidige onderzoek. Zij lieten in hun onderzoek zien dat er een negatieve relatie bestaat tussen werkdruk en professionaliseren. Deze negatieve relatie houdt in dat wanneer de werkdruk stijgt, de professionaliseringsactiviteiten dalen.

De participanten voor dit onderzoek zijn gevonden via stichting X en sociale media. Doordat de onderzoekspopulatie niet alleen uit leerkrachten uit stichting X bestaat, kan hier geen uitspraak over gedaan worden. De resultaten van dit onderzoek kunnen gedeeld worden met schoolbesturen en externe aanbieders van online professionaliseringsactiviteiten zoals E-Wise die voorafgaand aan het onderzoek aangaf geïnteresseerd te zijn in de resultaten. Uit het onderzoek is gebleken dat autonomie en de mate van werkdruk voor een groot deel de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten in het basisonderwijs bepalen. De resultaten van het onderzoek zijn betrouwbaar en valide, maar ze geven geen reële weergave van de werkelijkheid. Het is daarom van belang dat er bij het delen van de resultaten van het onderzoek aangegeven wordt dat de resultaten niet generaliseerbaar zijn. De resultaten geven een indicatie, maar vervolgonderzoek onder een grotere populatie is nodig.

Dit onderzoek heeft de variabelen leeftijd, opleidingsniveau en woonplaats van de respondenten niet onderzocht. Volgens Van Veldhoven en Meijman (1994) is het opleidingsniveau en het aantal dienstjaren gerelateerd aan het werktempo en de hoeveelheid werk van een leerkracht. Dit is direct gerelateerd aan het ervaren van werkdruk. Door leeftijd en opleidingsniveau toe te voegen als controlevariabele zou er wellicht een verdeling gemaakt kunnen worden in de resultaten. Dit is dan ook een aanbeveling voor vervolgonderzoek; Op welke wijze zijn leeftijd en opleidingsniveau gerelateerd aan het beïnvloeden van werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten?

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Naast leeftijd en opleidingsniveau, is er in dit onderzoek ook niet gekeken naar de woonplaats van respondenten. Het huidige lerarentekort zorgt voor een hoge mate van werkdruk (Onderwijsraad, 2021). Echter, het lerarentekort verschilt per woonplaats en provincie in Nederland. Zo is er in Noord- en Zuid Holland meer vraag naar werknemers dan aanbod en in Brabant en Limburg meer aanbod van werknemers dan vraag (UWV, 2019). Door woonplaats als component op te nemen in het onderzoek kan er een gerichter beeld gegeven worden per woonplaats of provincie in Nederland. Dit is daarom ook een aanbeveling voor vervolgonderzoek.

De verwachting voor in de toekomst is dat de coronamaatregelen steeds soepeler worden, dit houdt in dat het mogelijk kan zijn dat scholing en professionaliseringsactiviteiten weer deels op locatie gaan plaatsvinden. Professionaliseringsactiviteiten zouden *blended* kunnen gaan plaatsvinden. *Blended learning* is een mengvorm van face-to-face onderwijs en digitaal onderwijs (Fransen, 2006). Een aanbeveling voor verder onderzoek is de variabele ‘intrinsieke motivatie voor online professionalisering’ te veranderen in ‘intrinsieke motivatie voor blended professionalisering’.

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat er in het basisonderwijs meer focus gelegd moet worden op autonomie en de mate van werkdruk die leerkrachten ervaren. Door meer aandacht te besteden aan deze twee onderwerpen kan de intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten verhoogd worden.

Referenties

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38, 281-298. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.111446>
- Allen, I. E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). *Blending in. The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. Methodology.
- Arboportaal.nl. (2012). *Werkdruk*. Arboportaal.
<http://www.arboportaal.nl/onderwerpen/psychosociale-belasting/werkdruk.html>.
- Arboportaal.nl. (2014). *Werkdruk*. Arboportaal.
<http://www.arboportaal.nl/onderwerpen/psychosociale-belasting/werkdruk.html>.
- Appana, S. (2008). A review of benefits and limitations of online learning in the context of the student, the instructor and the tenured faculty. *International Journal on E-learning*, 7(1), 5-22. <https://www.learntechlib.org/primary/p/22909>
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005b). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Berg, I., van den, D.J. den Boer, T. Koole, I. Nieuwenhuis, J. Nortier, F. Stolk, E. Stronks (2006). 'Omdat je je tijd maar één keer kunt besteden'. Ivlos.

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Boulton-Lewis, G. M., Buys, L., & Lovie-Kitchin, J. (2006). Learning and active aging. *Educational Gerontology*, 32(4), 271–282. <https://doi.org/10.1080/03601270500494030>
- Bradshaw, D., Hoyle, E., & John, P. (1996). Professional Knowledge and Professional Practice. *British Journal of Educational Studies*, 44(1), 102. <https://doi.org/10.2307/3121708>
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W. & Andriessen, M. (2009). De zelf determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22, 316-335.
- Brouwer, A., Geene, R. van, Vries, C. de, Filemon, L., Kneyber, R. (2016). *De staat van de Leraar*. Onderwijscoöperatie. <https://onderwijscooperatie.nl/staat-leraar-2016/>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need Strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

De Pagter, M. (2015). *Werkdruk en werkdrukklachten in het onderwijs*. Erasmus Universiteit Rotterdam.

DUO onderwijsonderzoek (2016). *Rapportage werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*. NPO.
<http://cmsawt.ncrv.nl/data/files/bijlages/Rapportage%20-%20Werkdruk%20Leerkrachten%20PO%20-%20DEF%20VERSIE.pdf>

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

Evers, A. T., Van der Heijden, B. I., Kreijns, K., & Vermeulen, M. (2016). Job demands, Job resources, and flexible competence: The mediating role of teachers' professional development at work. *Journal of Career Development*, 43, 227-243.
<https://doi.org/10.1177/0894845315597473>

Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123-137.

Fransen, J. (2006). *Een nieuwe werkdefinitie van blended learning*. Onderwijsinnovatie.

Goroizidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>

Hooftman, W. E., Mars, G. M. J., Knops, J. C. M., van Dam, L. M. C., De croome, E. M. M., Janssen, B. J. M., & Pleijers, A. J. S. F. (2019). *Nationale enquête arbeidsomstandigheden 2019*. TNO.

Jansen in de Wal, J., Brok, P. J. den, Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Beemt, A. van den (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>

Jansen in de Wal, J., Schuitema, J., van den Beemt, A., den Brok, P., & Martens, R. L. (2019). *De relatie tussen ervaren werkdruk en professioneel leren bij leraren*. In *Onderwijs Research Dagen*

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Johnson, E., Morwane, R., Dada, S., Pretorius, G., & Lotriet, M. (2018). Adult Learners' Perspectives on Their Engagement in a Hybrid Learning Postgraduate Programme. *The journal of continuing higher education*, 66(2), 88–105. <https://doi.org/10.1080/07377363.2018.1469071>

Kim, A., & Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30(6), 441–455. <https://doi.org/10.1080/03601270490445069>

Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan, (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). The University of Rochester Press.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)

Kyndt, E., Gijbels, G., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents and learning outcomes. *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., e.a. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers. A review of empirical evidence and underlying theory*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.

Onderwijsinspectie. (2013). *Professionalisering als gerichte opgave*. Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.nl/>

Onderwijsinspectie. (2020). *Primair Onderwijs*. Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.nl/>

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Onderwijsraad (2021). *Werkdruk in basisonderwijs te hoog*. Algemene vereniging schoolleiders.
<https://avs.nl/actueel/nieuws/onderwijsraad-werkdruk-in-basisonderwijs-te-hoog/>

Ossiannilsson, E., & Landgren, L. (2012). Quality in e-learning. A conceptual framework based on experiences from three international benchmarking projects. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 42–51.
<https://doi-org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1111/j.13652729.2011.00439.x>

Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217.

Passend Onderwijs. (2014). *Brochure passend onderwijs voor leraren*. Passend Onderwijs.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38–54.

PO Raad, (2018). *Lerarenregister blijft voorlopig vrijwillig*. PO Raad.
<https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/lerarenregister-blijft-voorlopig-vrijwillig>

PO Raad, (2020). *CAO PO 2019-2020*. PO Raad.
<https://www.poraad.nl/themas/werkgeverszaken/cao-primair-onderwijs/cao-po>

Richer, S. F., Blanchard, C. & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113. <https://doi.org/10.1111/j.15591816.2002.tb02065.x>

Rubens, W. (2003). *Omzien in verwondering: de (prille) geschiedenis van e-learning*. In: E-learning: meerwaarde of meer van hetzelfde? HRD Thema 4 (3), p. 9-17.

Salmon, G., Pechenkina, E., Chase, A. M., & Ross, B. (2017). Designing massive open online courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1284–1294. <https://doi.org/10.1111/bjet.12497>

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

School aan zet. (2013). *Kwaliteitskaart Professionaliseren van leraren*. School aan zet.

http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Professionalisering_van_leraren.pdf

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 290- 312). American Sociological Association.

Traag, T. (2018). *Statistische trends. Leerkrachten in het basisonderwijs*. CBS.

Tweehuysen, H., Taris, T., Bakker, A., Brinkman, D., & Watez, C. (2007). *Dossier Werkdruk*. Arbokennisnet.
http://www.arbokennisnet.nl/images/dynamic/dossiers/psa/d_werkdruk.pdf.

UWV. (2019). *Onderwijs Factsheet arbeidsmarkt*. UWV. <https://www.uwv.nl/overuwv/kennis-cijfers-onderzoek/arbeidsmarktinformatie/onderwijs-factsheet-arbeidsmarkt.aspx>

Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>

Van der Klugt, L., (2017). *Valkuilen van online leren*. Expand.
<https://www.expand.nl/hr-blog/5-valkuilen-van-online-leren/>

Van Ruysseveldt, J., Verboon, P., & Smulders, P. (2011). Job resources and emotional exhaustion: the mediating role of learning opportunities. *Work & Stress*, 25, 205-223.
<https://doi.org/10.1080/02678373.2011.613223>

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren* (Grant no. 441-080353). Expertisecentrum Leren van Docenten.

Van Veldhoven, M., Meijman, I.E. (1994). *Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van Arbeid 9VVBA*. Nederlands Instituut voor de Arbeidsomstandigheden (NIA).

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.

Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>

Warning, J. (2000). *Werkdruk nieuw vakbondsthema. Voorbeelden van vakbondsinitiatieven in de dienstensector*. Kerckebosch.

Bijlagen

Bijlage 1. Informatiebrief

Geachte heer/mevrouw,

Mijn naam is Liza Jegerings, masterstudent bij de Open universiteit en ik wil u vragen om mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek. Om u mee te laten doen, heb ik wel uw schriftelijke toestemming nodig.

Voordat u beslist of u wilt meedoen aan dit onderzoek, krijgt u uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker uitleg of aanvullende informatie als u vragen heeft.

1. Doel van het onderzoek

Dit is een scriptieonderzoek van de Open Universiteit voor de opleiding onderwijswetenschappen. De begeleider van dit onderzoek is Desirée Joosten-ten Brinke. Het doel van dit onderzoek is om te kijken wat de relatie is tussen werkdruk enerzijds en intrinsieke motivatie voor online professionalisering anderzijds waarbij de drie basisbehoeften een mediërende rol hebben.

2. Achtergrond van het onderzoek

Door de coronapandemie zijn zo goed als alle professionaliseringsactiviteiten voor leerkrachten in het basisonderwijs gedigitaliseerd. Alle professionaliseringsactiviteiten vinden online plaats. In dit onderzoek wordt gekeken in hoeverre leerkrachten basisonderwijs intrinsiek gemotiveerd zijn voor online professionalisering.

3. Wat meedoen inhoudt en wat wordt er van u verwacht

Meedoen houdt in dat u de vragenlijst (bestaande uit 22 vragen) invult om zo aan voldoende data te komen voor het onderzoek.

4. Mogelijke voor- en nadelen

Voordelen

- U draagt bij aan een wetenschappelijk onderzoek
- Uw antwoorden kunnen ervoor zorgen dat de onderzoeksvraag beantwoord kan worden. Dit kan vervolgens leiden tot aanbevelingen voor online professionaliseringsactiviteiten.

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Nadelen

- Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 10 minuten in beslag.

5. Als u niet wilt meedoen of wilt stoppen met het onderzoek

U beslist zelf of u meedoet aan het onderzoek. Deelname is vrijwillig. Als u niet wilt deelnemen heeft dat geen nadelige gevolgen voor u. Als u wel meedoet, kunt u zich altijd bedenken en toch stoppen, ook tijdens het onderzoek. U hoeft niet te zeggen waarom u stopt. De gegevens die tot dat moment zijn verzameld, mogen worden gebruikt voor het onderzoek.

6. Einde van het onderzoek

Uw deelname aan het onderzoek stopt als de volledige vragenlijst is ingevuld. Het hele onderzoek is afgelopen als alle deelnemers klaar zijn. Als u, na het verwerken van alle gegevens, geïnformeerd wil worden over de resultaten van het onderzoek, dan kunt u bij de laatste vraag uw e-mail adres achterlaten. Dit gebeurt ongeveer 3 maanden na uw deelname. Het e-mail adres staat los van alle data zodat anonimiteit gegarandeerd kan worden.

7. Gebruik en bewaren van uw gegevens

Voor dit onderzoek worden er persoonsgegevens verzameld, gebruikt en bewaard. Het gaat om uw geslacht en uw beroep. Het verzamelen, gebruiken en bewaren van uw gegevens is nodig om de vragen die in dit onderzoek worden gesteld te kunnen beantwoorden. De uitkomsten van het onderzoek zullen worden gedeeld met collega's. De gegevens die worden gedeeld bevatten geen informatie die tot u te herleiden is. Ook in rapporten en publicaties over het onderzoek zijn de gegevens niet tot u te herleiden.

Vertrouwelijkheid van uw gegevens

Om uw privacy te beschermen krijgen uw gegevens een code. Uw naam en andere gegevens die u direct kunnen identificeren worden daarbij weggelaten. Uw gegevens worden op deze wijze versleuteld. De sleutel van de code blijft veilig opgeborgen, binnen de Open Universiteit. Personen die toegang krijgen tot de niet-versleutelde informatie zijn de onderzoeker en de begeleider.

Toegang tot uw gegevens voor controle

Om te kunnen beoordelen of het onderzoek op een betrouwbare wijze is uitgevoerd, kunnen leden van een visitatiecommissie inzage krijgen in de niet-versleutelde informatie.

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Bewaartermijn gegevens

Uw gegevens worden opgeslagen in een beveiligde T-drive en moeten 10 jaar bewaard worden door de Open Universiteit.

Meer informatie over uw rechten bij verwerking van gegevens

Voor algemene informatie over uw rechten bij verwerking van uw persoonsgegevens kunt u de website van de Autoriteit Persoonsgegevens raadplegen. De privacy disclaimer van de Open Universiteit vindt u via www.ou.nl/privacy.

8. Heeft u vragen?

Bij vragen kunt u contact opnemen met mij: Liza Jegerings via onderzoeklj2021@ou.nl.

9. Ondertekening toestemmingsformulier

Door naar de volgende pagina te gaan gaat u akkoord met deelname aan het onderzoek.

Bijlage 2. Informed consent verklaring

- Ik geef toestemming om de gegevens die tijdens dit onderzoek worden verzameld te gebruiken voor dit wetenschappelijk onderzoek.
- Ik heb de informatiebrief met betrekking tot deze studie gelezen en heb de gelegenheid gehad om de onderzoeker vragen te stellen als bepaalde punten niet duidelijk waren.
- Ik begrijp dat alle informatie die ik verstrek met betrekking tot dit onderzoek op een veilige manier wordt verzameld, anoniem gepubliceerd zal worden (indien van toepassing) en daarom niet naar mij zal leiden.
- Ik begrijp dat ik me op elk moment uit de studie kan terugtrekken en hiervoor hoef ik geen reden op te geven.
- De gegevens worden bewaard voor een periode van 10 jaar, conform de richtlijnen van de VSNU.

Als u bovenstaande punten heeft gelezen en ermee instemt deel te nemen aan het onderzoek, ondertekent u dit toestemmingsformulier hieronder digitaal door de datum van vandaag in te voegen.

Bijlage 3. Debriefing

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

Beste deelnemer,

U heeft zojuist deelgenomen aan een onderzoek naar de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionaliseringsactiviteiten. Het doel van dit onderzoek is om te kijken wat de relatie is tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs en in hoeverre de drie basisbehoeften daarin een rol hebben.

Mocht u nog vragen hebben over het onderzoek of meent u negatieve effecten te ondervinden, dan kunt u altijd contact opnemen via onderzoeklj2021@ou.nl.

Bedankt voor uw deelname.

Met vriendelijke groet,
Liza Jegerings

Bijlage 4. Enquête

Ik ben een...

☐ man

☐ vrouw

☐ anders

Bent u werkzaam als leerkracht basisonderwijs?

☐ ja

☐ nee

Werkdruk

De volgende vragen gaan over het ervaren van werkdruk. Bij elke stelling geeft u aan in welke mate u het met de stelling eens of oneens bent.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Niet mee eens en niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
De werkdruk in het onderwijs is veel te hoog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De werkdruk in het onderwijs is eigenlijk niet op te brengen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

We werken in het onderwijs harder dan ooit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een leraar heeft gedurende de werkdag nooit echt pauze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autonomie, competentie, relatie en intrinsieke motivatie

Neem een online professionaliseringsactiviteit die u onlangs gedaan heeft in gedachten bij het beantwoorden van de vragen. Bij elke stelling geeft u aan in welke mate u het met de stelling eens of oneens bent.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Niet mee eens en niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
Het professionaliseren in een online omgeving voelde als een eigen keuze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voelde twijfel of ik mezelf in een online omgeving kon professionaliseren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voelde me tijdens het professionaliseren in een online omgeving niet begrepen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het interesseerde me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het professionaliseren in een online omgeving voelde als 'moeten'.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voelde me tijdens het professionaliseren in een online omgeving deel van de groep.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het professionaliseren in een online omgeving voelde als iets dat ik graag wilde doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vond het boeiend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het professionaliseren in een online omgeving voelde als een verplichting.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voelde me tijdens het	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De mediërende rol van de psychologische basisbehoeften in de relatie tussen werkdruk en intrinsieke motivatie voor online professionalisering van leerkrachten basisonderwijs.

professionaliseren in een online omgeving buiten gesloten.					
Ik voelde dat ik mezelf niet kon professionaliseren in een online omgeving.	O	O	O	O	O
Ik vond het leuk om te doen.	O	O	O	O	O
Ik voelde vertrouwen in mijn eigen capaciteiten om mezelf te professionaliseren in de online omgeving.	O	O	O	O	O
Ik vond het een aangename bezigheid.	O	O	O	O	O
Ik voelde me onzeker over mijn capaciteiten om mezelf te professionaliseren in de online omgeving.	O	O	O	O	O
Ik voelde me tijdens het professionaliseren in een online omgeving gesteund.	O	O	O	O	O

Wilt u, na het verwerken van alle data, geïnformeerd worden over de resultaten? Vul dan hieronder uw e-mail adres in. Het e-mail adres staat los van alle data zodat anonimiteit gegarandeerd kan worden.